

Didaktische und methodische Überlegungen zu einer modernen Psychologieausbildung

Hermesen, Hans

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hermesen, H. (1996). Didaktische und methodische Überlegungen zu einer modernen Psychologieausbildung. *Journal für Psychologie*, 4(2), 3-16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-23064>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

LEHREN UND LERNEN VON PSYCHOLOGIE

Didaktische und methodische Überlegungen zu einer modernen Psychologieausbildung

Hans HermSEN

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag versucht einige wichtige Arbeitsschritte aus der Arbeit der AG »Lehren und Lernen von Psychologie, Psychologie des Lehrens und Lernens, Kommunikation von/über Psychologie« der NGfP aus der Sicht des Autors herauszuarbeiten und unter dem Gesichtspunkt des Theorie-Praxis-Problems und des Streits der »Bedürfnis- oder Wissenschaftsorientierung« der Psychologie-Ausbildung zu diskutieren. Ferner werden die Zielsetzungen einer zeitgemäßen didaktischen und methodischen Entwicklung der Vermittlung von Psychologie - Persönlichkeitsentwicklung im Studium mit wissenschaftspropädeutischer (interdisziplinärer) Zielsetzung, Orientierung der Didaktik an den Subjekten des Lehr- und Lernprozesses (»selbstreflexive Didaktik«), Stärkung der Lehr- und Lernmotivation - als weiter zu verfolgende Ziele für die zukünftige Arbeit der AG angesprochen.

STAND UNSERER DIDAKTISCHEN UND METHODISCHEN ÜBERLEGUNGEN ZU EINER MODERNEN PSYCHOLOGIEAUSBILDUNG

An der Wiege eines InteressentInnenkreises für didaktische und methodische Fragen der Vermittlung von Psychologie standen engagierte KollegInnen, die schon im »Verband für Psychologielehrerinnen und -lehrer e.V.« - hier ist besonders Frau Dr. Paffrath zu nennen - Basisarbeit geleistet hatten. So wurden in zahlreichen Fachtagungen der letzten Jahre (u.a. zur »Leib-Seele-Problematik« 1991, zur »Theorie und Praxis von Interventionsstrategien im Umgang mit aggressiven und sozialunsicheren Kindern und Jugendlichen« 1995) die verschiedensten Ansätze zur Vermittlung von

Psychologie vorgestellt und in der Fachzeitschrift »Psychologieunterricht« in einem regen Erfahrungsaustausch veröffentlicht. Dadurch konnten mittlerweile eine Reihe von Unterrichtsmaterialien zusammengestellt werden. Im Gegensatz zur Hochschule war an Schulen, Fachschulen, Seminaren und Fachhochschulen nie ernsthaft in Frage gestellt worden, daß es besonderer Anstrengungen bedurfte, das Fach Psychologie angemessen zu lehren. Nicht zuletzt die Fülle an relativ uneinheitlichen, manchmal auch belanglosen Theorien, die unterschiedlichen Anwendungsmöglichkeiten und auch Grenzen psychologischer Erkenntnisse machten das Problem deutlich. Auch die sich durch die Psychologiegeschichte durchziehenden erkenntnistheoretischen Auseinandersetzungen, die in Kontroversen um »Verstehen versus Erklären« oder »clinical versus statistical approach« sich zuspitzten, sind ja nicht annähernd gelöst worden. Sie bestimmen bis heute mehr oder weniger heftig die wissenschaftlichen Diskurse. Die Vielfalt der Methodiken kann sowohl Lehrende wie Lernende in nicht zu unterschätzende Schwierigkeiten stürzen, welche Methoden und Kriterien die individuelle Persönlichkeit und ihr Handeln am adäquatesten widerzuspiegeln vermag. Lehrende müssen zwischen so verschiedenen Methoden wie der Hermeneutik der kritischen Theorie, dem phänomenologischen Ansatz der Psychoanalyse, verschiedenen Deutungsansätzen im symbolischen Interaktionismus, den faktenwissenschaftlichen Begründungen einer nomothetisch orientierten Psychologie neben neueren subjektorientierten Methodologien Gemeinsamkeiten

und Unterschiede herausarbeiten. Diese auch nur annähernd zu würdigen, ist schon eine diffizile Aufgabe. Oftmals werden Methoden wegen angeblich zu großer Lebensnähe und Subjektivität oder sogar »mangelhafter« Objektivität kritisiert, aus dem Diskurs ausgeschlossen, und es wird nur ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis akzeptiert. Lernende sind dann erst recht überfordert, die Hintergründe jeweiliger wissenschafts- und erkenntnistheoretischer Schulen auch nur annähernd zu begreifen. Kommt dazu noch eine Alltags- und Praxisferne in der Ausbildung, dann ist das Unbehagen schon deutlich zu verstehen, das wir uns in unseren Begegnungen als erstes vermitteln konnten. Es entsprach daher unseren Wünschen, uns im Rahmen der NGfP als Arbeitsgruppe zu konstituieren und einen konkreten Erfahrungsaustausch perspektivisch zu initiieren. Wir gaben uns den vollständigen Titel »AG Lehren und Lernen von Psychologie, Psychologie des Lehrens und Lernens, Kommunikation von/über Psychologie« und beabsichtigten, die Vielfalt der Vermittlungsebenen an allen Ausbildungseinrichtungen anzugehen und auch das Bild der Psychologie in den Massenmedien in unseren Arbeitsbereich miteinzubeziehen.

Gemeinsam stellten wir fest, daß besonders dann Vorgehen und Resultate der Psychologie für die Vermittlung der Psychologie problematisch waren, wenn ausschließlich nach dem naturwissenschaftlichen Paradigma vorgegangen wurde, weil dadurch psychologische Erklärungen verkürzt, für Alltags-, Lebens- und Berufspraxis bedeutungslos werden (vgl. auch Meuser u.a. 1984, Abresch 1989, Ottersbach u.a. 1990, Jaeggi 1991). Angesichts globaler politischer und ökologischer Probleme und dem doch weit verbreiteten Sachzwangdenken in beruflichen Arbeitsfeldern erzeugte diese Problematik ein intensives Nachdenken. Ferner zeigte uns der »Psychoboom«, auch in seinen irrationalen Ausformungen, daß die Bedürftigkeit nach

psychologischen Aufschlüssen zur befriedigenden Gestaltung von Lebens- und Berufspraxis eher zugenommen hatte. Im großen und ganzen waren wir in unseren ersten Gedanken ziemlich überzeugt davon, daß wir den Menschen in stärkerem Maße gleichzeitig als Subjekt und Objekt seines Erkenntnisaktes anzusehen haben und aus dieser Erkenntnis andere als die traditionell anerkannten Untersuchungsmethoden (z.B. Biographieforschung, Narrative Interviews, Gestaltungsverfahren) zumindest als gleichwertig, wenn nicht als angemessener, betrachten sollten. Darüber hinaus schien der Wunsch wichtig, uns dem Sinn menschlicher Problematik und seinem Verstehen im konkreten historisch kulturellen Kontext nicht mehr länger zu verschließen, sondern verstärkt unsere Bemühungen darauf auszurichten, dies sowohl bei der Zielsetzung der Ausbildung, der Auswahl der Inhalte und im methodischen Vermittlungsprozeß zu berücksichtigen. Wir orientierten uns dabei an Fragen nach einer qualifizierten beruflichen Ausbildung sowohl für Psychologinnen als auch in der Vermittlung von Psychologie an Nicht-Fachpsychologinnen, zu denen vor allem die Lehrkräfte in den verschiedenen Bildungseinrichtungen zählen.

1. ARBEITS-SCHRITT:

Rezeption der Ausbildungs-Erfahrungen an verschiedenen Bildungseinrichtungen und Schlußfolgerungen

a) Das ewige Theorie-Praxis-Problem
Im Vordergrund der kritischen Würdigung psychologischer Ausbildung taucht immer wieder das Problem des mangelnden Praxis-Bezuges auf. Trifft diese Vorstellung besonders auf die universitäre Ausbildung zu, so wurde dies auch aus den Seminaren und entsprechenden Einrichtungen vermerkt. Amelang (1971; 1979) hat in seiner schon historischen, aber immer noch gültigen Studie auf die fehlende Orientierung und Vorbereitung des Studiums auf die Pra-

xis hingewiesen. Die StudentInnenbewegung Ende der 60er Jahre hat nicht nur die Bedeutung einer qualifizierten Berufspraxis betont und entsprechende Forderungen gestellt (vgl. u.a. Wilhelmer 1972; Klüver und Wolf 1972; Bauss 1974; Büscher; Heinemann 1974), sondern auch um die wesentliche Frage ergänzt »für welche«...? Eine Berufspraxis, die der Aufrechterhaltung der Herrschaftsstrukturen, der Anpassung und Kontrolle der BürgerInnen oder eine Psychologie, die der Entmündigung der Bürger entgegentritt, die menschliche Lebensqualität verbessern hilft und einer optimalen Entwicklung aller Menschen Wissen zur Verfügung stellt. Die Traditionen, die dieser Analyse folgten, begründeten Praxisprojekte, wie antiautoritäre Kindergärten, Frauengruppen, Stadtteilarbeit, Antipsychiatriegruppen etc. Sie wurden teilweise institutionalisiert und etabliert, andere wiederum hart politisch bekämpft, reglementiert und unterbunden. Auch die nach Studienort und Prüfungsordnung unterschiedlich eingeführten interdisziplinären Projekte wurden in den 80er Jahren wieder entflechtet. An den Projektstudiengängen in Berlin, Bremen und Oldenburg wurde von neuen StudentInnengenerationen Kritik eingebracht, besonders wenn sie zu inhaltsleeren Pflichtveranstaltungen degradiert wurden oder die formalen Prüfungsordnungen das Projektstudium erschwerten (vgl. Cischinsky 1984, Schindler 1984, Benthe und Matthes 1993). Denn gerade die Lehrprojekte bedürfen einer engagierten und didaktisch gut vorbereiteten Begleitung von Studiengruppen. Wenn dies nicht eintritt, kann sehr schnell Ernüchterung eintreten und die Begeisterung für die Projekt-Ideen, die allemal anstrengender und aufwendiger sind, zurückgeschraubt werden. Aber gerade hier sind Anstrengungen für den Ausbau wissenschaftlicher Stellen, für die Verbesserung der Kooperation der Lehrkräfte durch Supervision, für die Entwicklung einer Didaktik von Projektarbeit notwendig, um die

realen Unzulänglichkeiten zu beheben. Stattdessen werden politisch und fachlich diese Praxisverhältnisse abgebaut und Zusammenhänge entkoppelt.

So hat sich an der prinzipiellen Problematik bis heute nichts geändert. Im Gegenteil: der »Hunger nach Psychologie« (Keupp) kann mehr denn je nicht befriedigt werden. »Die stromlinienförmige Funktionalisierung der Psychologie in der Ausbildung kommt einem erheblichen Verlust an konkreten Erfahrungen an Lebenspraxis und Lebensmöglichkeit für die Auszubildenden gleich und für jene, denen sie als PsychologInnen später Ansprechpartner sein werden.« (Grubitzsch 1993,18)

Es kann als zunehmend kritikwürdiger angesehen werden, daß praktische Bezüge künftiger Tätigkeitsmöglichkeiten hinausverlagert und eher praxisfremde Methodenangebote und eine theoretische Vielfalt reduziert werden.

»Praxisorientierung soll in berufspraktische Fertigkeiten und berufliche Erfahrungen einführen. Dafür ist jedoch die Universität im Rahmen des Diplomstudiengangs kein geeigneter Ort (DGfP 1984,S.175).«

b) Das Bedürfnis-Wissenschaftsproblem in der Didaktik der Psychologie

Wer die einschlägigen Publikationen zur Didaktik der Psychologie liest (vgl. Laucken/Schick 1977; Seiffge-Krenke 1981; Kowal 1987; Nolting 1991)) sieht durchaus noch immer den unfruchtbaren Streit zwischen einer »bedürfnisorientierten« oder »wissenschaftsorientierten« Vermittlung von Psychologie. Auch in den USA kreist die Diskussion um diese zwei Positionen, die dort als »Anpassungsorientierung« und »Wissenschaftsorientierung« charakterisiert werden. Der »anpassungsorientierte« Unterricht stellt die Bedürfnisse der Studierenden, ihre Entwicklungsprobleme in den Mittelpunkt und versteht Unterricht mehr als Lebenshilfe. Der wissenschaftsorientierte Unterricht möchte dagegen grundlegende methodische und theoretische

sche Kenntnisse vermitteln. An unseren deutschen Universitäten gestaltet sich dieser Zusammenhang nach Aussagen vieler StudentInnen und DozentInnen zugunsten der Wissenschaftsorientierung. Dies entspricht auch den von den Ausbildungskommissionen der DGfP und des BdP (1975, 19) entwickelten Rahmenrichtlinien für das Studium. Damit gerät die Ausbildung in Diskrepanz zu den Interessengebieten der Studierenden und ihren Motiven. (vgl. Fisch u.a. 1970, 255; Benesch 1971, 24; Saterdag u.a. 1971, 113; Witte 1977; Hermesen; Winter 1980: Süllwold; Soff 1990; Witte; Brasch 1991). Dabei handelt es sich bei den gewünschten Themen nicht ausschließlich um eher »exotisch« klingende Bereiche (wie Parapsychologie, Hypnose, Schlaf und Traum), sondern um Themen, womit jeder schon mal was zu tun gehabt hat, eigene Beobachtungen und Analysen angestellt oder sich auf der Metaebene beschäftigen muß, beispielsweise Lernen zu lernen (Engle 1939, Bare 1971, Kowal 1987). Insofern ist es wichtig, wenn Lehrkräfte wie Studierende betonen, daß auf dem Hintergrund eines Arbeitsmarktes, der eine Vielfalt an Verhaltens- und Denkmöglichkeiten, Utopien und Phantasien benötigt, die jetzige und kommende StudentInnengeneration nicht angemessen vorbereitet wird (vgl. Grubitzsch ebd.). Studentische VertreterInnen (Heidelberger AG 1993) verweisen mit Recht darauf, daß das Studium nicht nur Sozial- und Handlungskompetenzen für das Berufsleben zum Ziel setzen soll, sondern helfen soll, diese auch schon während des Studiums zu erwerben und anzuwenden. Dies kann didaktisch anhand von Fragestellungen und Problemen geschehen, mit denen Lernende in ihrer privaten, universitären und beruflichen Umwelt konfrontiert werden, die in einem handlungsbezogenen Unterricht (vgl. Hermesen 1987) oder in projektartigen Studiengängen (vgl. Kohl; Portale 1992) bearbeitet werden. Bei der Einrichtung des Schulfaches Psychologie wurden von der Deutschen Ge-

sellschaft für Psychologie (1975, 73) immerhin folgende Ziele formuliert:

»...psychologische Theorien als Instrumente kennenzulernen, die der Orientierung und dem Handeln in konkreten Lebenssituationen dienen können«. Dabei sollte, didaktisch gesehen, von Problemen der SchülerInnen ausgegangen werden und dabei in »Grundzügen« der Kenntnisstand der Psychologie, der zur Lösung dieser Probleme führen kann, herangezogen werden. Für die Hochschule und ähnliche Einrichtungen wurde dies explizit nie formuliert.

Weiss (1974, 196) und Bovet (1993) formulieren eine ähnliche Synthese aus den beiden erwähnten Extremstandpunkten. Die Psychologie kann als wissenschaftliche Disziplin den Studierenden nahegebracht werden, indem Beispiele aus der Interessenssphäre der Studierenden abgeleitet werden und die kompetente Lösung persönlicher Probleme durch ein wissenschaftspropädeutisches Herangehen erleichtert wird. Dazu ist in den Rahmenrichtlinien Brandenburgs zur Einführung des Psychologieunterrichts an Gymnasien von Sämmer/Paffrath (1994) folgendes formuliert worden:

»Lebenshilfen geben, heißt für sie (die Lehrer) auf der konkreteren Zielebene (...), daß sie ihren Schülerinnen und Schülern ein psychologisches Wissen geben, das bedeutungsvoll, nützlich und anwendbar ist, jetzt oder in Zukunft, in alltäglichen oder in Krisensituationen. Wenn sie ihnen dieses lebenswichtige Wissen geben, leisten sie zugleich Wissenschaftspropädeutik, denn sie führen ihre Schülerinnen und Schüler damit auch in grundlegende Erkenntnisse und Theorien der Psychologie ein, machen sie mit psychologischen Methoden vertraut und geben ihnen Kriterien an die Hand, um wissenschaftlich fundierte Aussagen von nicht fundierten zu unterscheiden. Wissenschaftspropädeutik wird somit als ein Teil der Lebenshilfe angesehen, die der Psychologieunterricht geben kann.«

Aber hier bleibt im unklaren, was unter wissenschaftlichen Fundierungen explizit gemeint bzw. ausgeschlossen ist. Bedenklich ist, daß in den hier formulierten Paradigmen der Psychologie (u.a. behavioristische und kognitive P.) der historisch genetische Ansatz (»Tätigkeitspsychologie«) bzw. die subjektwissenschaftliche Methodologie (Kritische Psychologie) ausgeklammert sind und nicht erwähnt werden.

c) Didaktische Prämissen im Zusammenhang mit der Theorie-Praxis- / Lern-Bedürfnis-Wissenschaftsproblematik.

Gerade die ungeklärte Seite der Subjektarbeit schien unserer Arbeitsgruppe ein geeigneter Einstieg zu sein, unsere Arbeit, verstanden als eine Annäherung von wissenschaftlichem Arbeiten und der Alltagserfahrung, voranzutreiben.

Die konkrete Utopie einer konsequenten Beteiligung der Lernenden erschien uns besonders wichtig zu sein. Deren Bedeutung, berücksichtigt man die verschiedenen Tendenzen der letzten Jahre, die Lernenden an der Planung und Gestaltung des Unterrichts zu beteiligen, wird zunehmen (vgl. auch Artikel von Wegner in diesem Heft).

Aber auch hier traten warnende und differenzierende Stimmen in unserem Diskurs auf. Unterricht als eine »Therapie« zu begreifen, sei unter Umständen problematisch. Insgesamt konstatierten wir aber zunächst mal, daß sich die akademische Psychologie in ihrer »heimlichen« Didaktik sträubt, die Einheit von subjektiven Lernbedürfnissen, Wissenschaft und Praxis zu reflektieren. Sechs Curriculumansätze unterschieden Kowal, Oerter und Todt (1979), wobei diese Mischungen aus drei Ansätzen darstellten:

- inhaltsorientiertes Curriculum (Fachstruktur und Fachinhalte des Psychologiestudiums)
- »need-approach« - Orientierung an subjektiven bzw. objektiven Bedürfnissen
- Orientierung an allgemeinen Aufgaben, die eine Gesellschaft stellt (Rolle im Beruf, in der Familie).

Verschiedene zu hinterfragende Befürchtungen kennzeichnen die Diskussion didaktischer Prinzipien und Modelle. Zum einen wird eine Orientierung an Alltagswissen und subjektiven Bedürfnissen als problematisch angesehen, zum anderen wird scheinbar folgerichtig die Wissenschaftlichkeit der Psychologie gegenüber dem Alltagswissen ungeprüft hochgelobt. So hat die Föderation der Deutschen Psychologenvereinigung (1985) in ihrer Stellungnahme zum Fach Psychologie in der Sekundarstufe II zwar betont, daß »Sacherkenntnis und Selbstbezug in ihrem Gegenstand oft zusammentreffen« (S.4). Sie wollte aber nicht den »Bezug auf den Schüler selbst stärken«, zumindest nicht mehr als in »anderen Fächern«.

Heineken (1987) sieht sich in seinen Befürchtungen bestätigt, daß ein bedürfnisorientierter Ansatz zu relativ beliebigen Auswahlmöglichkeiten führen kann. Sein Anliegen liegt darin, systematisch psychologische Lerninhalte auszuwählen und anzuordnen. Die Psychologie als »Wundertütenangebot« dagegen bedeute eine »ungegliederte Aggregation organisierter Wissens«, die eine dauerhafte Wissensstruktur erschwere. Sein didaktisches »gnoseogenetisches Prinzip« ist aus der Psychologiegeschichte abgeleitet und will den Weg der wissenschaftlichen Erkenntnis, auch die der wissenschaftlichen Sackgassen, für den Lernenden nachvollziehbar machen. Praxisrelevante Bezüge kommen in diesem Ansatz nur am Rande vor. Dies trifft auch auf Ansätze von Kern und Musahl (1987) zu, die sich auf das hypothetisch-deduktive Erklärungsmodell von Popper berufen, um den Lernenden den Begriff der Wissenschaftspropädeutik nahezubringen. Ein zusätzlicher kritischer Aspekt kommt hier hinzu. Wissenschaftliches Denken wird eingesetzt, um Alltagswissen zu erschüttern (vgl. auch Novak, 1982). So geht auch Seiffge-Krenke (1981) in ihrem entwickelten Curriculum Psychologie von der Brunerschen These einer strukturellen

Ähnlichkeit von Forschungsprozessen und Alltagslernprozessen aus. Sie wünscht sich und fordert eine Verringerung der Distanz zwischen dem wissenschaftlichen Wissen und Denken und dem alltäglichen Denken. Allerdings wird die Bedeutung des Alltagswissens geringgeschätzt. In der Verfremdung von Alltagserfahrungen sieht sie daher einen wichtigen Weg, schrittweise Fehler bewußt zu machen und falsche Einsichten zu korrigieren (Seiffge-Krenke a. a.O., 19 und 397). Es ist bezeichnend, daß die Orientierung am Subjekt und seinem Wissen, wenn selbst einmal eingeplant, für grundsätzlich bedenklich und unwissenschaftlich gehalten wird. Diese Schlußfolgerung entspricht auch einer Untersuchung von Einführungsbüchern in die Psychologie (vgl. Kowal 1987) und ihrer Orientierung an der »Struktur der Disziplinen«. Die Nützlichkeit des Alltagswissens und seine Beziehung zur Wissenschaft, daß das Alltagsdenken die Voraussetzung für die Möglichkeit wissenschaftlichen Denkens ist, wird nicht zu Rate gezogen (vgl. Natsoulas 1978, 908).

»Wenn wir selbst da, wo es um unser eigenes Bewußtsein geht, eine Theorie für die ideale Form des Wissens halten, so ist dies keine Abkehr von dem, was offen zutage liegt: Theoretisches Wissen erwächst aus und beruht auf unseren gewöhnlichen Alltagsbegriffen(...) den Begriffsstrukturen, in denen wir von Natur aus denken müssen, so lange wir uns nicht bewußt dafür entscheiden, in wissenschaftlichen Theorien zu denken« (Smart 1965, 165-166). Wenn wir eine wissenschaftliche Perspektive vom Menschen entwickeln können, so ist das eigentlich nur möglich, weil wir ihn aufgrund unseres Alltagsverständnisses so gut begreifen.«

Gerade die Aufgabe, das Alltagswissen in die Ausbildung zu integrieren, ist angesichts seiner Geringschätzung oft ein schwieriges Unterfangen, zudem die Psychologie selbst durch ihren Aufbau die ganzheitliche Person nicht im Blickfeld hat. So spricht

sich Nolting (1987) für eine integrative Didaktik aus und kritisiert, daß in der Analyse von 25 deutschsprachigen Einführungen in die Psychologie ausschließlich thematisch gegliederte Gebiete und Systeme der Psychologie dargeboten werden, aber keine Integration der Inhalte zu »einem System von psychischem Geschehen« (S.35) vorgenommen werde. Er betont, daß der Studierende zweifellos in Vorlesungen und Büchern diese Aufteilung von Themenbereichen, Wissensgebieten, Teildisziplinen der Psychologie erfährt und dadurch Teilverknüpfungen herstellen kann, aber inwieweit nun das psychische Geschehen rekonstruiert werden kann, bleibe dem Zufall überlassen.

So findet der Studierende das Thema Angst unter verschiedensten Rubriken der Lernpsychologie, der Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie. Unzureichende Verknüpfungen, Unkenntnis vom Wesen der Erscheinungen, beliebige Aneignung von unwesentlichen Details können die Folge sein. Dies trägt beim Studierenden typischerweise zum Studienfrust bei.

»Denn ein Nebeneinander von Allgemeiner Psychologie, Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie, von Pädagogischer, Klinischer Psychologie usw. ergibt kein Abbild vom psychischen Geschehen, sondern eher von der Arbeitsteilung in der Psychologie« (Nolting a.a.O. 35).

Nolting will verdientermaßen nach gemeinsamen Aspekten des psychischen Systems Ausschau halten. Dies ist für Nolting eine Aufgabe der Vermittlung, um zu verhindern, daß Gebiete und Themen zu Lernergebnissen führen, die theoretisch wie praktisch unbefriedigend sind,

- »Theoretisch unbefriedigend, weil das Wissen dem System oder Gefügecharakter psychischen Geschehens nicht gerecht wird,

- und praktisch unbefriedigend, weil ein solches Wissen auf Praxisprobleme nicht anwendbar ist« (S.37). Ausubel (1980) entwickelte eine ähnliche Idee, das zu erwerben

bende Wissen um »Anker-Ideen« zu ordnen, und nach dem Prinzip der »progressiven Differenzierung« und »integrativen Vereinigung« voranzutreiben.

Die bisherigen Überlegungen sind m.E. zaghafte Anknüpfungspunkte, obwohl sie noch sehr allgemein sind, um inhaltlich an der Bewertung von psychologischer Theorie und Praxis für die Unterrichtspraxis zu arbeiten. Sämmer (1993, 22) konzipierte eine Didaktik ausgehend von erkenntnistheoretischen Reflexionen paradigmatischer Ansätze der Psychologie und deren Verknüpfung mit der Alltagsrelevanz des Unterrichts. Die Annahme von Pluralität und Differenz in mehrperspektivischen Ansätzen bedeutet jedoch noch nicht Kriterien der Bewertung für den Erkenntniswert psychologischen Wissens zu haben bzw. Erklärungen dafür zu haben, daß Ansätze und deren Vertreter auch gezielt aus dem wissenschaftlichen Diskurs herausgehalten werden.

Wie auch an der Arbeit von Laucken und Schick (1977) zu erkennen ist, liegen die Schwierigkeiten in einer genauen Zustandsbeschreibung der Psychologie(ausbildung), der Beschreibung der Qualifikationen für Berufsfelder und angemessene Selektionskriterien der Inhalte und der vollkommen unzureichenden Bestimmung der beschriebenen Problemfelder, Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens.

Unmittelbares Erleben und erkennendes Reflektieren sind grundlegende Zugänge zum alltäglichen Leben. Die wichtigste Aufgabe besteht darin, diese beiden Arten der Weltbegegnung zusammenwachsen zu lassen. Das in der Gründungsphase von W. Hofsommer und G. Roghe formulierte Ziel, das Lehren von Psychologie so zu gestalten, daß naives Wahrnehmen und Fühlen mit kritischem Denken und Prüfen nicht mehr konkurrieren müssen, sondern sich befruchtend ergänzen, wurde zur wesentlichen Aufgabe unserer weiteren Arbeit.

2. SCHRITT UNSERER ARBEIT: BEDEUTUNG EINER SELBSTREFLEXIVEN AUSBILDUNGS- UND BERUFSPRAXIS

Die Verbindung von Alltagspraxis und Studium, die wissenschaftspropädeutische Durchdringung nicht nur der Berufspraxis, sondern auch der eigenen Praxis, ist ein notwendiges Gebot. Die Subjektebene erkundet in der Regel die Praxis. Dabei kann Theorie Erfahrungen beleben. Aber auch umgekehrt stellt die Nützlichkeitsfrage - inwieweit Theorien zum Verstehen von Erfahrungen beitragen - eine wichtige Erkenntnisquelle dar.

Insgesamt kann als unbestritten angesehen werden, daß durch die Organisation der Lerntätigkeit, durch die Vermittlung von Wissen und wissenschaftlichen Positionen und durch das persönliche Lehr-Beispiel die Motive und Einstellungsentwicklungen der Lernenden wesentlich beeinflußt werden (vgl. Bovet 1993). An das Fach Psychologie richten die Lernenden hohe Erwartungen. Bei diesen Erwartungen sind zwei Aspekte führend,

- die Psychologie soll Hilfe bei psychischen Problemen (auch den eigenen) geben können,
- die Psychologie soll menschliches Verhalten erklären können.

Die Lernenden haben den Anspruch, daß Beschäftigung mit Psychologie ihnen persönlich nutzt (z.B. bei der Bewältigung eigener Probleme). Unter diesem Aspekt werden Teilgebiete der Psychologie auch bewertet. So wird die Psychologie dann als nützlich angesehen, wenn sie Erklärungen bereithält, Bezüge zur Praxis herstellen kann, Veränderungen intendiert und auch erreicht. Dieser Anspruch des unmittelbaren Nutzens ist stark in der ursprünglichen Beschäftigung mit der Psychologie verwurzelt (vgl. Heidelberger AG 1993).

Es ist erkennbar, daß die Studierenden ein hohes Engagement für ihr Fach besitzen. Es wird keinesfalls vorwiegend berufsorientiert studiert, etwa nur als Kenntniserwerb für eine spätere Berufstätigkeit. Motive,

menschliches Verhalten verstehen und erklären zu können, Motive, gesellschaftliche und soziale Ungerechtigkeiten mit Hilfe psychologischen Wissens zu beseitigen, sind neben Motiven des Helfers (die eigene Person eingeschlossen) ebenfalls vorhanden. Das Engagement macht dann im Verlauf des Studiums eine Krise durch, sicherlich durch die Nichterfüllung vieler Wünsche der akademischen Psychologie. Selbst wenn die Lerntätigkeit bei psychologischen Fragen sich im Laufe der Ausbildung ändert, zielgerichtete systematische Lerntätigkeit aufgebaut wird, bleibt der Bereich der »Alltagspsychologie« verhältnismäßig groß und dynamisch, erhält sogar neue Impulse. Allgemeine Lernmotive und sachfremde Motive (Prüfungserwartungen) treten notgedrungen dann stärker hervor.

Gerade die zukünftigen Anwender klagen über erhebliche Diskrepanzen zwischen den Ansprüchen an die Wissenschaft und den Gegenständen und Repräsentationsformen der Wissenschaft. Der Verwertungskonflikt in der Anwendung bleibt zentral und stellt viele Fragen an die Grundlagenwissenschaft Psychologie. Viele Ergebnisse der Wissenschaft scheinen nicht verwert- und anwendbar, sowohl für den eigenen Erfahrungsbereich als auch für die Praxis. Dies kann sowohl zu einem Nachlassen des Engagements als auch zum Rückgriff auf eigene Alltagserfahrungen, auf Intuition, aber manchmal auch zu Neuorientierungen, führen.

Über das Orientierungsmuster für die Ziele und Inhalte einer Psychologieausbildung gibt es natürlich entsprechend den unterschiedlichen gesellschaftlichen Interessen verschiedene Zielvorstellungen. Sie reichen von den Grundsätzen der Gewerkschaft ÖTV zur Reform des Psychologiestudiums (1983), die im Blickfeld humanerer Arbeitsweltbedingungen zur stärkeren Gewichtung von sozialer und gesundheitlicher Prävention führen sollten, bis hin zur Absage eines stärkeren Praxisbezuges und Orien-

tierung zu eher forschungsbezogenen Studiengängen (vgl. Bredenkamp 1984, 104). 1984, 104).

Die im Rahmen der NGfP sich äußernden Positionen gruppieren sich um die von Jaeggi geforderte Orientierung des Studiums auf eine(n) kritisch forschende(n) Praktiker/Praktikerin und daraus notwendigerweise abgeleiteten Handlungskompetenzen selbstreflexiver, sozialer und wissenschaftlicher Art. Holzkamp (1983) wendet sich vehement sowohl gegen die Folgerungen aus der Sicht des Grundlagenwissenschaftlers, die Praxis zurückzudrängen, damit die Wissenschaftlichkeit (hier gleichgesetzt mit experimentell-statistischer Methodik) behauptet werden kann. Aber seine Argumentation kritisiert auch Versuche, die Praxis zu verwissenschaftlichen, weil die experimentell-statistische Methodik auf Häufigkeiten, nicht aber auf Einzelfälle bezogen ist. Didaktisch scheint hier ein scheinbar unüberwindliches Dilemma der Unvereinbarkeit zwischen Wissenschaftlichkeit und Praxisnähe anzuklingen. Holzkamp schlägt vor, daß die Wissenschaftlichkeit weiter zu fassen sei als ein Komplex von Kritik und Selbstkritik im Rahmen eines Prozesses fortschreitenden Erkenntnisgewinnes. Insofern müsse man im Grundstudium auch schon aufzeigen, daß die Psychologie eine »durch und durch problematische Wissenschaft« sei, die permanent in Krisen sich befinde und keine überwunden habe. Aber auch die Problematisierung der Genese und Funktion von sozialwissenschaftlicher Arbeitsweise (Trennung der Psychologie von Soziologie und Ökonomie) und Genese/Funktion der Institutionen psychologischer Tätigkeit gehöre unbedingt dazu.

Es ergeben sich zweifellos Verbindungen von Alltagspsychologie und Studium bzw. Praxis der Psychologie, die stärker aufeinander bezogen und berücksichtigt werden können (Hermesen; Winter 1980). Dabei kann es zu Gegensätzen zwischen ursprünglichen Motiven und der neuen Tätigkeit im Rahmen des Lernens kommen, die

in einem Reflexionsprozeß begleitet werden müssen. Veränderungen in den Lerntätigkeiten können sich in den folgenden Zusammenhängen beim Übergang von Alltagspsychologie zur wissenschaftlichen Psychologie ergeben, in denen auch die Gegensätze zwischen der Beschäftigung mit psychologischen Fragen im Alltag einerseits und in Studium und Praxis andererseits sich zeigen und mehr oder weniger produktive »Lern- und Erkenntniskrisen« fördern können.

Alltagspsychologie

- **Gelegenheitstätigkeit**
- **oft ohne festen Ort**
- **meist autodidaktisch**
- **unsystematisch**
- **innerhalb von Gesprächen mit selbstgewählten Partnern**
- **mit einem geringen Anteil von Theorie; in der Regel mit einer »Alltagspsychologie« (z.B. Motivationsspekulation, Handlungsantizipation)**
- **weitgehend an eigener Erfahrung anknüpfend (bei direkt zugänglichen Gegenständen)**
- **mit Einzelpersonen oder kleinen Gruppen beschäftigt, deren Umfeld und sozialer Hintergrund oft bekannt sind**
- **in der Regel direkt motivierte Tätigkeit**
- **Alltagmethoden**
- **selten im Hinblick auf eine berufliche Tätigkeit**

und in einem kontinuierlichen Reflexionsprozeß in Anwendungszusammenhänge überführt werden. Dies kann und sollte durch Sequenzen im Rahmen der Ausbildung geschehen, in denen Theorien an praktischen Projekten o.ä. hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit beurteilt und bewertet werden können, um anschließend wieder eine theoretische Durchdringung der dabei auftauchenden Probleme vorzunehmen. Angesichts der schon angesprochenen Uneinheitlichkeit psychologischer Theorien

Studium

- **regelmäßige Tätigkeit**
- **mit festem Ort**
- **durch Lehrenden angeleitet**
- **systematisch**
- **mit einer nicht selbst gewählten Lerngruppe**
- **hoher Anteil an Theorie, die explizit und z.T. formalisiert ist**
- **weitgehend aus fremder Erfahrung lernend**
- **weitgehend mit Teilaspekten der menschlichen Psyche im allgemeinen beschäftigt**
- **z.T. unmotivierte Übernahme von Handlungszielen**
- **wissenschaftlich begründete Methoden (z.B. Experiment)**
- **mit der Perspektive beruflicher Tätigkeit**

Diese Gegensätze können besondere Anknüpfungspunkte für die Entwicklung von Lern- und Lehrtätigkeiten und damit zusammenhängenden Motiven sein. Sowohl können persönliche Interessen und Alltagsprobleme intensiver und systematischer mit wissenschaftlichen Theorien und Praxis verbunden werden, aber auch wissenschaftliche Theorien systematischer

sind auch Erkenntniswert und Erkenntnismöglichkeiten von Psychologie unterschiedlich entwickelt. Ein wesentlicher Grund, Studierenden Zeit und Raum zu geben, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, ein für uns wesentlicher Grund, den Lernenden zum Subjekt des Lernprozesses zu machen. Die Subjektebene mit ihrem unmittelbaren Erleben und erkennendem Re-

flektieren als grundlegender Zugang zu sich und der Wirklichkeit wird dann nicht mehr als Störfaktor gesehen, sondern Wahrnehmen und Fühlen sollen sich mit kritischem Denken und Prüfen ergänzen. Im Prozeß des Erkennens steht das unmittelbare Erleben, das Schauen und Betrachten von psychologischen Erkenntnissen in enger Verbindung mit ihrer Reflexion. Nützlichkeit und Relevanz von Theorien können dann für das Verstehen von Lebenserfahrung und Praxisalltag sondiert werden. Dabei kann die Theorie die Erfahrungen beleben und umgekehrt die Erfahrungen die Theorie ergänzen.

Zu der Verbindung von Theorie und Praxis in der Lehre in einem lebendigen Ganzen ist für uns die Diskussion eine weitere Brücke, welche Basiskompetenzen und »Schlüsselqualifikationen« sich entwickeln können und müssen, die dem Menschen hilft, sich in einer Welt der Wissensexplosion, der Vervielfältigung und Komplizierung von sozialen Prozessen zu orientieren. Psychologie ist eine wissenschaftlich be-

gründete und auch weltanschaulich orientierte Wissenschaft geworden. Psychologie vermag das Individuum in die Lage zu versetzen, gesellschaftliche und individuelle Orientierungen zu gewinnen und dabei historische Aspekte der Lebensbedingungen zu berücksichtigen. Die Psychologie kann dabei auf Kenntnisse aus den Gebieten der Soziologie, politischen Ökonomie, der Ökologie usw. gezielt zurückgreifen. Sie weckt ferner Bedürfnisse einzugreifen, zu verändern und den real historischen Prozeß zu gestalten.

Es ist aber nicht unproblematisch, einen Diskurs an dieser Stelle über »Schlüsselqualifikationen« zu führen. In Anlehnung an Dietrich/Orthey (1993) kann hier auf die »schlüsselqualifizierende Suche« als »Konjunkturwelle« hingewiesen werden. Das Subjekt werde sehr leicht in einem ökonomisch verwertbaren Sinne funktionalisiert. Die Hochschulrektoren und Kultusminister haben im Juli 1993 Vorschläge zur Realisierung der Studienstrukturreform beschlossen und dabei den Erwerb von Schlüssel-

ANALYSE UND REFLEXION GESELLSCHAFTLICHER UND KULTURELLER EINFLÜSSE

| | | | | | | |
|---|---|--|---|---|---|---|
| Erkennen eigener Grenzen und Überlastun- gen | Mut/Fähig- keit zur Realitäts- prüfung | Aktualisie- rung und Synthetisie- rung psychologi- schen Grund- wissens | Rasche Erarbeitung psychologi- scher Spezial- bereiche | Verbalisie- rung von empathisch Empfun- denem | Fertigkeit in den diversen Sozialtech- niken und Interventions- methoden | Gruppen- dynamik- und System- analyse |
|---|---|--|---|---|---|---|

| | | |
|--|------------------------------------|-----------------|
| Selbstkompetenz | Sachkompetenz Methodenkompetenz | Sozialkompetenz |
| Klärungshilfe, Vermittlung psychologischen Denkens und Werts | | |

| | | | | |
|---|------------------------|--|-------------------------------|---------------------------------------|
| Wissenschaftlichkeit Problemlösen Handeln | | | | |
| Genaueres Verstehen | Abstands- variation | Aspekte und Ebenen unter- scheiden | Arrange- ments anbieten | zu Stellung- nahmen er- mutigen |

qualifikationen gefordert (Teamfähigkeit, Interdisziplinarität, exemplarisches Lernen und selbstorganisiertes Studium). Die Gemeinsamkeit von Qualifikationen wie Kommunikationsfähigkeit verwischt die Unterschiedlichkeit realer Interessen und der damit verbundenen Verpflichtungen. Die Frage muß aufgeworfen werden, für wen oder was Kommunikationsfähigkeit u.a. nützlich ist? Was bedeutet denn die Forderung, die Herausforderungen der zivilen Gesellschaft gemeinsam meistern zu können? Das kann doch Anpassungsbereitschaft, Genügsamkeit, Loyalität, Funktionalität versus Mündigkeit, Persönlichkeitsentfaltung, Verantwortungsbereitschaft, Selbstbestimmung bedeuten. Das ungeprüfte, scheinbare, interessenlose Allgemeininteresse an Qualifikationen verwischt leicht die Unterschiedlichkeit realer Interessen und der damit verbundenen Verpflichtung. Trotz der allgemeinen Schlüsselqualifikationsdebatte wird die Qualifikation immer noch vom Diktat des Arbeitsmarktes und den herrschenden Marktmechanismen bestimmt. Wir haben diese Aspekte sorgfältig besprochen und sind von einem Verständnis von Basiskompetenzen ausgegangen, die wir teilweise operationalisiert haben. Die von Volker Gold zusammengestellte Kompetenzliste war ein erster Versuch, übergreifende Qualifikationen professionell arbeitender Psychologinnen zu hypostasieren, die die Analyse und Reflexion gesellschaftlicher und kultureller Einflüsse und Wirkungen berücksichtigen möchte. (vgl. Gold, 1994).

Die für uns grundlegenden Qualifikationen einer »Wissenschafts-«, »Praxis-« »Subjekt-« und »Sozialorientierung« der Psychologie werden vor dem Hintergrund verständlich, der heute die Anforderungen an die Psychologie bestimmt:

- Wissen bereitzustellen, welches den Menschen in die Lage versetzen kann, gesellschaftliche und individuelle Orientierungen zu erhalten und sich in einem historischen Entwicklungsprozeß zu begreifen.

- Dieses Wissen muß gleichzeitig orientierend und kritisierbar sein. Denn durch Aufklärung werden unmenschliche Verhältnisse angegriffen, Perspektiven eröffnet und Handlungsmöglichkeiten entwickelt.

- Dieses Wissen kann daher immer nur kritische Praxis beinhalten; es entlarvt Bedingungen, die die menschliche Entwicklung hemmen, beschränken, ja verhindern. Dabei sollte die Psychologie nicht mehr als Hilfe zur Selbsthilfe geben.

Ziel des Wissens ist also Eingreifen in die gesellschaftliche Praxis von Menschen. Von daher muß auch dieses Wissen kritisierbar sein. Mißbräuchliches Wissen ist mit der globalen Zielsetzung einer Wissenschaft, die der Entwicklung der Persönlichkeit verpflichtet ist, unvereinbar. Mit Hilfe dieses Wissens kann sich der Mensch »menschlich« verhalten, um nicht ohnmächtig den vorgefundenen Verhältnissen und Problemen ausgeliefert zu sein, in bloßer Anpassung zu stagnieren, sondern sein Lebensbedürfnis und seine Lebensentwürfe stetig neu zu entwickeln und zu befriedigen. Dazu gehören sicherlich zu erwerbende Fähigkeiten, wie die eigene Position erkennen und begreifen zu können, einen begründeten Standpunkte zu entwickeln, Zusammenhänge zu begreifen und gestaltenden Einfluß nehmen zu können. Entsprechend sind die folgenden Beiträge ausgewählt nach einer Didaktik und Methodik, die

- **die Bedeutung und Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung im Studium Psychologie hervorhebt;** hier sind die Beiträge insbesondere von Renate Haack-Wegner, Felix Winter und Reinhard Wegner zu sehen, die an Beispielen den Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung im Rahmen wissenschaftlich-propädeutischer Zielsetzungen sehen. Hier werden Möglichkeiten im Unterricht aufgezeigt, nicht nur Experimente »nachzumachen«, sondern unter neuen Zielsetzungen forschend zu lernen und dabei sowohl über die Entwicklung eigener Interessen als auch über das

Kennenlernen entsprechender wissenschaftlicher Methoden eine zufriedenstellende und motivierende Verbindung in der Lehre zu knüpfen.

Die Vorteile des Wissenserwerbs im Handlungszusammenhang werden neben den Schwierigkeiten einer persönlich bedeutsamen Forschungsfrage aufgezeigt.

• **die Bedeutung einer Didaktik, die von den Subjekten des Lehr- und Lernprozesses ausgeht, betont;** ausgehend von dem Beitrag der »Allgemeinen Psychologie zu Grundfragen der Didaktik« bezieht sich der Beitrag von Theodor Bartmann auf Impulse der Feldtheorie Lewins und der Gestalttheorie.

Auf der Grundlage diagnostischer Analysen bei den Lehrenden und Lernenden wird ein gemeinsamer Arbeitsprozeß initiiert, um Hindernisse für Lehren und Lernen beiseite zu räumen. Die eher kognitiven Weisen werden durch motivationale Aspekte der Adlerschen Individualpsychologie und der Humanistischen Psychologie ergänzt, indem die Aufgaben in einen größeren Sinnzusammenhang eingeordnet werden. Interessant sind hier die Schlußfolgerungen, Lehren und Lernen in ein größeres Sinn Ganzes, mit zunehmender Selbststeuerung, Strukturierungshilfe und Verständnisvertiefung einzubetten, Begrifflichkeiten, die Möglichkeiten bieten, die Lernsituation von seiten der am Unterrichtsprozeß Beteiligten deutlicher aufzuschließen.

Der Beitrag von Renate Haack-Wegner beschreibt einen gestaltpädagogischen - personenzentrierten - Ansatz, der in enger Verbindung von Praxis und Theorie ein psychoanalytisch orientiertes selbstreflexives Didaktikprinzip konstituiert.

• **die Bedeutung und Stärkung der Lehr- und Lernmotivation berücksichtigt.**

Der Beitrag von Reinhard Wegner zeigt auf, wie die Psychologie sich auf die Bildungsbemühungen der Lernsubjekte richtet und zur Förderung von Interessen der Lernenden beitragen kann.

Literatur

ABRESCH, JÜRGEN (1989): Das Psychologiestudium ist keine Berufsausbildung - über die menschlichen und fachlichen Anforderungen klinisch-psychologischer Berufspraxis und die derzeitige Psychologieausbildung. In: Blohm, F.; Lang, K.; Bamberg, S. (Hg.): Psychologiekritik-Berufspraxis 1968-1988. Psychologie & Gesellschaftskritik (Sonderheft 2) 13, 125-136

AMELANG, MANFRED; TIEDEMANN, J. (1971): Psychologen im Beruf: I. Studienverlauf und Berufstätigkeit. Psychologische Rundschau 22, 151-186

AMELANG, M.; SCHRÖDER, W. (1979): Psychologen im Beruf. Mitteilung über die Fortschreibung einer Erhebung. Psychologische Rundschau 30, 83-87

BARE, J.K. (1982): The introductory psychology course in the eighties. Teaching of Psychology 9, 42-45

BAUSS, GERHARD (1974): Studentenbewegung in der BRD. Von Fluchthelfern zu Antinotstandskämpfern und zu organisierten Marxisten. Facit 33, 11-20

BENESCH, HELLMUTH; DORSCH, FRIEDRICH (Hrsg.) (1971): Berufsaufgaben und Praxis des Psychologen. Darstellung der psychologischen Berufe. Problematik, Geschichte, gegenwärtiger Stand und Ausblick. München: Ernst Reinhardt Verlag

BENTHE, SIGRID; MATTHES, HILTRUD (1993): Von den Möglichkeiten des Praxisbezuges im Studium und den Anfängen einer psychoanalytischen Kompetenz. Journal für Psychologie 3, 71-73

BOVET, GISLINDE (1993): Wie sieht guter Psychologie-Unterricht aus? Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag

BREDENKAMP, JÜRGEN (1984): Ausbildung in den Grundlagen. In: Michael und Stephanie. (Hg.): Ausbildungsreform Psychologie. Argumente, Standpunkte, Forderungen, 96-105. Göttingen: Verlag für Psychologie

BÜSCHER, JÜRGEN; HEINEMANN, KARLHEINZ (1974): Studentenbewegung im Klassenkampf. facit 33, 3-10

CISCHINSKY, NORBERT (1984) Studentischer Erfahrungsbericht aus dem Projekt »Arbeitsprozeß und psychische Störungen« im Studiengang Psychologie der Universität Bremen. In: Cischinsky, N., Kieselbach, Th., Schindler, H. (Hg.): Ansätze zur Studienreform im Studiengang Psychologie. Bremer Beiträge zur Psychologie 27, 23-35

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE (1984): Stellungnahme des Vorstandes der Deutschen Gesellschaft für Psychologie zum Empfehlungsent-

wurf der Studienreformkommission. Psychologische Rundschau 35, 169-179

DIETRICH, ASTRID; ORTHEY, FRANK-MICHAEL (1993): Schlüsselqualifikationen: Paradoxe Suche nach einem Universalschlüssel. Päd extra 10, 33-39

ENGLE, T. L. (1939): Psychology: Michigan City High School's course keeps in touch with the pupil's daily lives. Clearing House, 14, 49-51

FISCH, RUDOLF; ORLIK, PETER; SATERDAG, HERMANN (1970): Warum studiert man Psychologie? Psychologische Rundschau 21, 239-256

FRANDSEN, A. (1941): Psychology in the high-school curriculum. School Review 49, 515-536

GOLD, VOLKER (1994): Suche nach Schlüsselqualifikationen. Protokoll der 1. Tagung der AG März 1994 in Bielefeld. Arbeitsmitteilungen der AG »Lehren und Lernen von Psychologie, Psychologie des Lehrens und Lernens, Kommunikation von/über Psychologie, 1, 4ff

GRUBITZSCH, SIEGFRIED (1993): Das wirkliche Leben pulsiert woanders. Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der PsychologInnen-Ausbildung. Journal für Psychologie, 2, 15-26

GRUNDSÄTZE DER ÖTV ZUR REFORM DES PSYCHOLOGIESTUDIUMS. April 1983

HEIDELBERGER ARBEITSGRUPPE (1993) Zur Erneuerung der Psychologie. Das Psychologie-Studium der Zukunft oder was wir noch immer zu träumen wagen. Hekt. unveröffentlichtes Manuskript. Heidelberg

HEIDELBERGER ARBEITSGRUPPE (1994): Das Psychologiestudium der Zukunft oder: Was wir immer noch zu träumen wagen. Journal für Psychologie 1, 71-79

HEINEKEN, EDGAR (1987): Das gnoseogenetische Prinzip in der Psychologiedidaktik. In: Kowal, S. (Hg.): 48-79

HERMSEN, HANS (1987): Ein handlungsorientierter Ansatz zur Einführung in die Psychologie: Wahl-fachorientierungskurse des Bielefelder Oberstufen-Kollegs. In: Kowal a.a.O. 250-269

HERMSEN, HANS; WINTER, FELIX (1980): Entwicklung der Einstellungen und Motive zum Psychologiestudium am Oberstufen-Kolleg. Freier Beitrag zum 22. Internationalen Kongreß der Psychologie vom 6.-12. Juli 1980 in Leipzig

HOLZKAMP, KLAUS (1983): Theorie und Praxis im Psychologiestudium. Forum Kritische Psychologie 12, 159-183

HOLZKAMP, KLAUS (1993): Was heißt »Psychologie vom Subjektstandpunkt«? Überlegungen zu subjektwissenschaftlicher Theorienbildung. Journal für Psychologie, 2, 66-75

JAEGGI, EVA (1991): Der kritisch-forschende Praktiker. Psychologie und Gesellschaftskritik 15, 31-46

KERN, BERND; MUSAHL, HANS-PETER (1987): Von der naiven Beschreibung zur wissenschaftlichen Erklärung: Überlegungen und Anregungen für den Einführungsunterricht. In: Kowal, a.a.O. 80-111

KEUPP, HEINER (1993): Identitäten in der Psychologie. Jenseits der Imitationsidentität. Journal für Psychologie 2, 4-14

KIESELBACH, THOMAS (1984): Das Konzept der Studieneingangsphase. In: Cischinsky, a.a.O. 1-12

KLÜVER, JÜRGEN; KLÜVER, WOLF; FRIEDRICH, O. (1972) Theorie und Praxis der Studentenbewegung, Gesichtspunkte zur Analyse ihrer Wissenschaftskritik. In: Klüver, J.; Klüver, W.; Friedrich, O. (Hg.): Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis. Konsequenzen aus der Studentenbewegung. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag

KOHL, MARITA; PORTELE, GERHARD (1992): Lernen in der Praxis. Das Projekt »Psycho-Soziale Beratung Eidelstedt« im Psychologiestudium. Hochschuldidaktische Materialien. M 15 Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm Verlag

KOWAL, SABINE (1987): Schüler lernen Psychologie. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag

KOWAL, SABINE; OERTER, RUDOLF; TODT, EBERHARDT (1979): Zur Situation des Psychologie-Unterrichts an Gymnasien. Bericht über ein Symposium vom 2.-4. 3. 1979 auf Schloß Rauischholzhausen. Psychologische Rundschau 30, 251-256

LAUKEN, UWE; SCHICK, AUGUST (1977): Didaktik der Psychologie. Stuttgart: Klett

LEGEWIE, HEINER (1991): Argumente für eine Erneuerung der Psychologie. Report Psychologie 16, 11-20

MEUSER, K.; DAMMER, K.; FREICHEL, H.-J.; FRITZ, P.; ARNDT, B. (Hrsg.) (1984): Wider die seelenlose Psychologie. Bericht über die Tagung »Studentischer Methodenkongreß« vom 21.-24. Juni 1984 an der Universität Köln. Köln: Arbeitskreis Morphologische Psychologie e.V.

MICHAELIS, WOLFGANG; STEPHAN, EGON (1984): Ausbildungsreform Psychologie. Argumente, Standpunkte, Forderungen. Göttingen: Verlag für Psychologie

- NATSOULAS, T. (1978): Consciousness. *American Psychologist* 33, 906-914
- NOLTING, HANS-PETER (1987): Das Konzept der Integrativen Didaktik. In: Kowal a.a.O. 34-47
- NOVAK, F. (1981): Psychologieunterricht in der Sekundarstufe II. Beiträge theoretischer und praktischer Art zur Entwicklung einer Fachdidaktik. Unveröffentlichte Dissertation. Würzburg
- OTTERSBAACH, GÜNTER; GRABSKA, KLAUS; SCHWARZE, EVA (1990): Psychologie: Das verfehlte Studium? Wie Psychologiestudenten ihr Studium sehen, beurteilen und bewältigen. Hochschuldidaktische Materialien. M 12. Alsberg/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag
- SÄMMER, GÜNTER (1993): Paradigmen-orientierte Didaktik. *Psychologieunterricht*, 23
- SATERDAG, HERMANN; APENBURG, ECKHARD; FISCH, RUDOLF; ORLIK, PETER (1971): Die Selbstcharakterisierung des Faches Psychologie auf dem Hintergrund der klassischen 5 Wissenschaftsdiziplinen. *Psychologische Rundschau* 22, 103-113
- SCHINDLER, HANS (1984): Halbjahrespraktikum und Projektstudium. In: Cischinsky a.a.O. 13-22
- SEIFFGE-KRENKE, INGE (1981): Handbuch Psychologieunterricht Band 1 Theoretische Grundlagen. Düsseldorf: Schwan Verlag
- STELLUNGNAHME DES VORSTANDES DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR PSYCHOLOGIE ZUR EINRICHTUNG DES SCHULFACHES PSYCHOLOGIE IN DER SEKUNDARSTUFE (1975): *Psychologische Rundschau* 26, 72-74
- SÜLLWOLD, F.; SOFF, M. (1990): Wege und Umwege zum Studium der Psychologie. *Psychologische Rundschau* 41, 108-112
- WEISS, E. (1974): Should high school psychology be relevant? In: Fisher, H. (Hg.): *Developments in high school psychology*. New York: Behavioral Publications, 155-158
- WILHELMER, BERNHARD (1972): Zur konkreten Negation der herrschenden Psychologie. In: Klüver, J.; Klüver, W.; Friedrich, O. (Hg.): *Wissenschaftskritik und sozialistische Praxis*. Stuttgart: Friedrich Frommann Verlag, 99-128
- WITTE, ERICH H. (1977): Zur Studienmotivation von Erstsemestern im Fach Psychologie. In: Witte, E. H. (Hg.): *Psychologie als empirische Sozialwissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Enke Verlag
- WITTE, ERICH H.; BRASCH, DANIELA (1991): Wege und Umwege zum Studium der Psychologie II, 206-210